

Neuweg, Georg H.

Kritische Rationalität und "Werte-Erziehung"

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 2, S. 199-218



Quellenangabe/ Reference:

Neuweg, Georg H.: Kritische Rationalität und "Werte-Erziehung" - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 2, S. 199-218 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103098 - DOI: 10.25656/01:10309

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-103098>

<https://doi.org/10.25656/01:10309>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 2 – März/April 1997

Essay

- 187 ULRICH HERRMANN
Können wir Kinder verstehen? Rousseau und die Folgen

Thema: Kritik der Werterziehung

- 199 GEORG HANS NEUWEG
Kritische Rationalität und „Werte-Erziehung“
- 219 SÖNKE ABELDT
Das Problem Solidarität. Perspektiven der pädagogischen Ethik und der Kritischen Theorie

Thema: Einheitlichkeit und Differenzierung

- 241 PETER M. ROEDER
Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern
- 261 GERHART NEUNER
Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen
- 279 ANKE HUSCHNER
Vereinheitlichung und Differenzierung in der Schulentwicklung der SBZ und DDR

Diskussion: Bildungsforschung

- 301 MANFRED LÜDERS
Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. Zur Bedeutung der neueren Ungleichheitsforschung für die Bildungssoziologie
- 321 MARTIN WELLENREUTHER
Willkommen Mr. Chance. Methodologische Betrachtungen zur Güte empirischer Forschung in der Pädagogik, diskutiert vor allem an der neueren Untersuchung über Gewalt von Heitmeyer u. a. (1995)

Besprechungen

- 335 BERND-REINER FISCHER
Dietrich Hoffmann/Karl Neumann (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Band 1: Die Teilung der Pädagogik (1945–1965); Band 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965–1989); Band 3: Die Vereinigung der Pädagogiken (1989–1995)
- 342 HANS-WERNER FUCHS
Gert Geißler/Ulrich Wiegmann: Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse
- 345 HANS-ULRICH GRUNDER
Fritz-Peter Hager/Daniel Tröhler (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996
- 349 BEATE TRÖGER
Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke und Briefe auf CD-ROM

Dokumentation

- 353 Pädagogische Neuerscheinungen

Kritische Rationalität und „Werte-Erziehung“

„Ich halte den Kritischen Rationalismus bei der Klärung epistemologischer Fragen für nützlich, aber als Weltanschauung scheint mir ein universaler Kritizismus wirklichkeitsfremd und schädlich zu sein.“
W. BREZINKA (1994 a, S. 650)¹

Zusammenfassung

Die Forderung nach „Werte-Erziehung“ verbindet sich im allgemeinen mit einer mehr oder weniger deutlich ausgeprägten Vernunftskepsis. Diese Bedenken richten sich prinzipiell auch gegen den Kritischen Rationalismus. Im Rückgriff auf WEBER, ALBERT und POPPER soll gezeigt werden, daß diese Einschätzung nur haltbar ist, wenn man den Kritischen Rationalismus auf ein erkenntnistheoretisches Programm verkürzt, die Forderung nach Wertfreiheit im Begründungszusammenhang fehldeutet und insbesondere die Kritik- und Sozialphilosophie des Kritischen Rationalismus nicht zur Kenntnis nimmt. Der Kritische Rationalismus kann und will keine Grundlage für materiale Werte-Erziehung bilden, wohl aber für die Vermittlung von Haltungen und Einstellungen, auf deren Grundlage Menschen selbst bestimmen können, welchen Werten sie sich verpflichten wollen. Ob dieses hauptsächlich erkenntnistheoretisch und sozialphilosophisch argumentierende Programm freilich psychologisch tragfähig ist, muß offenbleiben.

1. Problemstellung

Gegenwärtig scheinen sich die Stimmen derer zu mehren, die einen neuen „Mut zur Erziehung“, insbesondere auch Mut zur Werte-Erziehung², einfordern. Was vor wenigen Jahren noch als Wertepluralismus begrüßt wurde, gilt manchen heute als zu überwindende Orientierungslosigkeit. Vor dem Hintergrund einer solchen Situationsdiagnose erscheint Werte-Erziehung als probates Mittel gegen die pädagogische Urangst vor dem Werterelativismus. Die Frage nach „bewahrenswerten Glaubensgütern, Idealen, Normen und Institutionen“ gewinne, meint etwa BREZINKA (1994 a, S. 650), an Gewicht, „je weiter sich Wertunsicher-

- 1 Soweit im folgenden auf Aussagen BREZINKAS Bezug genommen wird, werden diese ihrer Pointhiertheit wegen stellvertretend für rationalismusskeptische Positionen beansprucht. Eine gesamthafte Beurteilung der jüngeren pädagogisch-praktischen Schriften BREZINKAS aus kritisch-rationaler Sicht ist im folgenden nicht beabsichtigt, wäre aber hoch interessant und ihr Ergebnis so leicht nicht vorhersehbar. Das deutet nicht nur der Schlußteil des vorliegenden Beitrages an, sondern wird auch deutlich an einigen Ausführungen BREZINKAS, die mit den hier dargestellten Überlegungen durchaus harmonieren. So hält er für den im folgenden vorrangig interessierenden Bereich der schulischen Erziehung beispielsweise fest, der Lehrer habe „gegenüber seinen Schülern keinen Missionsauftrag – weder zugunsten alter noch zugunsten neuer Ideen. Er soll ihnen nur behutsam helfen, selbst zu denken, damit sie später selbst entscheiden können, wem und was sie glauben wollen“ (1992, S. 231).
- 2 Die Wendung ist im Grunde ein Pleonasmus, weil Erziehung wie jedes Handeln wertgebunden ist. Die im folgenden referierten Bedenken wenden sich daher auch nicht gegen Werte-Erziehung an sich, sondern gegen ein bestimmtes Verständnis von Werte-Erziehung, das im folgenden überdeutlich werden sollte und in etwa dem entspricht, das bei BREZINKA (1992, S. 157 ff.) „materiale Werteinstellungs-Erziehung“ (im Unterschied zu „formaler Bewertungs-Erziehung“) heißt.

heit, Nihilismus, Individualisierung und Sinnkrisen“ ausbreiten. Nicht zuletzt Pädagogen würden daran die Schuld tragen – sie nämlich seien „mehrheitlich noch immer naiv wertrelativistisch, subjektivistisch, individualistisch und emanzipatorisch bis zum Nihilismus“. BREZINKAS Diagnose (1993), wir würden in einer „wertunsicheren Gesellschaft“ leben, in einer Gesellschaft, die nicht mehr wisse, was Wert hat, und seine Feststellung, daß diese „Wertungskrise“ immer auch in eine „Erziehungskrise“ führe, scheinen schlüssig zu sein, ist doch Erziehung ohne Ziele, sind doch Ziele ohne Normen nicht zu haben.

Pädagogische Rufe nach dem erhobenen Zeigefinger fallen gegenwärtig auf fruchtbaren Boden: Im Denken vieler Menschen nämlich scheint sich ein neuer Antirationalismus breitzumachen, eine neue Sehnsucht nach Esoterik und Metaphysik etwa, nach Gefühl und Leidenschaft, ganz allgemein nach Orientierung und Gewißheit. So unterschiedlich die Ausdrucksformen dieses Phänomens im einzelnen sind, gemeinsam ist ihnen meist eine ausgeprägte Vernunftskepsis, ja es scheint kaum ein Problem zu geben, für das man nicht schon „den Rationalismus“ und den seiner moralischen Intuitionen und Glaubensüberzeugungen verlustig gewordenen Menschen verantwortlich gemacht hätte. Auch für die Werte-Erzieher gilt häufig als ausgemacht, daß die Vernunft keine tragfähige Basis für Wertentscheidungen und Werte-Erziehung sein kann. Moralische Handlungsfähigkeit, liest man bei BREZINKA (1992, S. 5), sei durch kritisches Denken allein nicht zu gewinnen, sondern wurzele in Werterlebnissen und Glaubensüberzeugungen. In dieser Denkart scheint sich der moralische Notstand eher noch zu verschärfen, wenn man ethische Fragen als kognitive oder gar als Wissensfragen auffaßt. Viel Wissen, so dürfe man nicht übersehen, sei auch viel Leiden und führe in Wertunsicherheit: „Allzuviel Wissen über die Verschiedenheit der Menschen, ihrer Ideen und Einrichtungen schwächt die Bindungen an die eigenen Lebensformen ... Die wissenschaftsgläubigen Rationalisten haben übersehen, daß auch das Vielwissen seinen Preis hat ... Zu den Leiden, die durch übermäßiges Wissen vermehrt werden, gehört neben vielem anderen auch die Wertunsicherheit. Ein Erziehungssystem, das auf die seelische Gesundheit des Nachwuchses bedacht ist, müßte diese Leiden so gering wie möglich halten“ (BREZINKA 1993, S. 18f.).

Weil vielfach nicht klar wird, was mit „dem Rationalismus“ konkret gemeint ist, und weil mit der Idee der Rationalität zugleich die Idee der Kritik auf den Prüfstand gestellt wird, richten sich diese Bedenken prinzipiell auch gegen den Kritischen Rationalismus. Der folgende Beitrag diskutiert, ob und in welcher Weise der Kritische Rationalismus eine tragfähige Basis für „Werte-Erziehung“ bieten kann und damit – weil Erziehung ohne Werte denk unmöglich ist – einen Teil seines möglichen pädagogischen Gehaltes überhaupt. Diese Diskussion ist wesentlich, weil der Kritische Rationalismus sich niemals nur als erkenntnistheoretisches Programm verstanden hat. Für POPPER war „der Konflikt zwischen dem Rationalismus und dem Irrationalismus der wichtigste intellektuelle und vielleicht sogar *moralische* Konflikt unserer Zeit“ (1992b, S. 262; Hervorh.: G.N.), das Bekenntnis zum Rationalismus selbst „eine moralische Entscheidung“ (ebd., S. 271). Die Einschätzung, so die im folgenden ausgebreitete These, daß die Vernunft zur Klärung von Wertefragen nichts oder nur wenig beitragen könne, ist – wesentlich Ergebnis erstens einer Fehldeutung des Wertfreiheitspostulates und zweitens einer Verkürzung des Kritischen Rationalismus um seine pädagogisch

relevanten moral- und sozialphilosophischen Anliegen (vgl. dazu SPINNER 1994, S. 395 und 401, der darauf verweist, daß die „weit ins pädagogische Feld hineinreichende praktische Kritik- und Sozialphilosophie“ des Kritischen Rationalismus und damit „POPPER als Erzieher in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption vom Wissenschaftstheoretiker und Methodiker völlig verdeckt worden“ ist). Freilich ergibt sich auch aus einem Bekenntnis zu kritischer Rationalität ein Auftrag zur „Werte-Erziehung“; dieser unterscheidet sich aber prinzipiell von den Anliegen der Antirationalisten. Gleichzeitig läßt sich allerdings argumentieren, daß auch die kritisch-rationale Fähigkeit zur Wertediskussion auf einem zumindest impliziten gemeinsamen Werteverständnis aufbauen muß. Ob ein an der Idee der kritischen Rationalität orientierter Erziehungsauftrag überhaupt pädagogisch tragfähig ist, bleibt vor allem deshalb unsicher, weil kritische Rationalität nicht nur hergestellt, sondern auch von den Subjekten ertragen werden muß. Insofern, so wird sich abschließend zeigen, ist die Forderung nach einer Anwendung der Idee der kritischen Rationalität auf sich selbst berechtigt.

2. *Die Dichotomie von Wissen und Glauben als Ausgangspunkt der Rationalismuskritik*

Dem berühmten WEBERSchen Wort (1968, S. 151), eine empirische Wissenschaft vermöge „niemanden zu lehren, was er *soll*, sondern nur, was er *kann* und – unter Umständen – was er *will*“, liegt die auch für den Kritischen Rationalismus bedeutsame Einsicht in die Notwendigkeit einer epistemologischen Trennung von So-Seins- und Soll-Seins-Aussagen zugrunde, die sich schließlich zur wissenschaftstheoretischen Forderung nach Werturteilsfreiheit im Begründungszusammenhang verlängert. Richtig ist demnach, daß im WEBERSchen Denken eine scharfe Scheidung zwischen Wissen und Glauben, zwischen Erkenntnis und Moral, zwischen Verstand und Gefühl vorliegt. Ausgangspunkt der Vernunftschelte ist nun die Feststellung, daß Gegenstand vernünftiger Behandlung nur entweder logische oder empirische Fragen sein können. Vernunft vermag aufzuweisen, ob eine je bestimmte Gedankenführung logisch widerspruchsfrei ist und ob eine Behauptung mit den Tatsachen übereinstimmt. Rational handelt, wer Mittel einsetzt, die tatsächlich geeignet sind, einen vorabbestimmten Zweck herbeizuführen. Über die Zwecke, die anzustreben sind, vermag die Vernunft aber keine Aussagen zu treffen, weil Soll-Seins-Aussagen aus So-Seins-Aussagen nicht zu gewinnen sind. Weil ohne Entscheidungen über die Zwecke aber nicht gehandelt werden kann, ist eine auf wertfreie Aussagen beschränkte Vernunft bloß halbiert Rationalismus.³ Wer also Handlungsfähigkeit herstellen will, kann sich nicht darauf beschränken mitzuteilen, was man tun kann, er muß auch mitteilen, was man tun soll. Diese Information ist aus den Wissenschaften nicht zu gewinnen. Der Glaube an Werte mag Wissen um die Tatsachen voraussetzen, er ist aus ihm aber in keiner Weise zu gewinnen, weil Wissen und Glauben, Vernunft und Moral, Erkenntnis und Entscheidung sich letztlich zueinander verhalten wie Mittel zu Zweck. Daher muß Erziehung, will sie Lebenshilfe sein, immer auch Werte-Erziehung sein, Glaubensüberzeugungen vermitteln, „die verhin-

3 Die Wendung vom „positivistisch halbierten Rationalismus“ findet sich bei HABERMAS (1964).

dern, daß das Bewußtsein ausschließlich vom Geist der Aufklärung, der Wissenschaft, der analytischen Vernunft, der kritischen Rationalität bestimmt wird“ (BREZINKA 1992, S. 58).

Für WEBER allerdings hatte das Prinzip der Wertfreiheit nicht bloß technologische, sondern auch moralische Relevanz. Zwar hat er mit Nachdruck auf die Grenzlinie zwischen Wissenschaft und Nichtwissenschaft hingewiesen – sie verläuft zwischen Logik und Empirie einerseits, Normen und Idealen andererseits –, daraus aber keineswegs den Schluß gezogen, „daß Werturteile deshalb, weil sie in letzter Instanz auf bestimmten Idealen fußen und daher ‚subjektiven‘ Ursprungs sind, der wissenschaftlichen Diskussion überhaupt *entzogen* seien“ (WEBER 1968, S. 149). Im Gegenteil: Gerade Wissenschaft ist prädestiniert für Werteklä rung und scharfe Kritik an Idealen und Werturteilen. WEBERS Ansatz kann letztlich als der Versuch interpretiert werden, persönliche Weltanschauungen im Prozeß der Wertentscheidung erst dort greifen zu lassen, wo Empirie und Logik mit ihren Mitteln tatsächlich am Ende sind – dann nämlich, wenn inkonsistente und inhaltlich falsche Überzeugungen ausgeräumt sind. Ein solches Ende aber ist so schnell nicht erreicht. Auf wertfreiem Boden nämlich kann aufgewiesen werden (vgl. WEBER 1968, S. 149 ff. und 510 f.): (a) welche Mittel geeignet sind, einen gegebenen Zweck zu verwirklichen (im Kritischen Rationalismus sollte dies später Praktikabilitätsprinzip oder Realisierbarkeitspostulat genannt werden: „Sollen impliziert Können“); (b) welche Nebenwirkungen bei Anwendung der erforderlichen Mittel in Kauf genommen werden müssen, was somit die Erreichung eines Zwecks in Gestalt der Verletzung anderer Werte kostet (im Kritischen Rationalismus erkennt man darin zwei weitere Brückenprinzipien: das Verknüpfungsprinzip, dem zufolge Sollen die Inkaufnahme notwendiger Bedingungen und Konsequenzen impliziert, und das Prinzip der komparativen Beurteilungen, dem zufolge Normen im Lichte von Alternativen zu beurteilen sind); (c) die logische und/oder empirische Kompatibilität von Zwecken; (d) die Implikationen des Gewollten selbst, die letzten Axiome, die dem Inhalt des Wollens zugrunde liegen.

Wir haben an zumindest drei Situationen zu denken, in denen die Einspeisung bloßer normativer Setzungen durch Rückzug auf Glaubensentscheid auftreten kann: an die Situation des verinnerlichten Diskurses, in dem der Schüler, beispielsweise bedingt durch unmittelbaren Handlungsdruck oder auch in Ermangelung institutionalisierter Diskursgelegenheiten, versucht, zu Wertentscheidungen zu gelangen; an die soziale Situation, in der ein Schüler sich mit anderen auf Wertentscheidungen einläßt, sei es im Face-to-face-Diskurs in einer Kleingruppe oder im Diskurs einer Gesamtgesellschaft, die sich selbst eine Verfassung gibt und den institutionellen Rahmen beschließt, in dem individuelles Handeln sich vollziehen kann; an Lehr-Lern-Situationen, in denen der Lehrer den Prozeß der Wertfindung des Schülers beeinflusst. Für alle drei Situationen gilt, daß weite Strecken des Wertfindungsprozesses kognitiv-rational bewältigbar sind. Insbesondere kann die Diskussion über die Eignung eines Mittels zur Erreichung eines bestimmten Zieles um die Fragen ergänzt werden, welche Ziele miteinander verträglich sind und welche nicht und welche Wirkung ein zielwirksames Mittel auf andere Ziele zeitigt, ohne die Bereiche wertfreier Wissenschaft und kognitiv-informativen Unterrichts verlassen und in ein nur arational oder irrational zugängliches Reich der Werte eindringen zu müssen. Schon aus dem

WEBERSchen Konzept der rationalen Wertediskussion lassen sich zumindest folgende pädagogische Schlußfolgerungen ableiten:

1. Werte-Erziehung kann vorschnell sein, wenn sie verkennet, daß in vielen Fällen als normativer Dissens erscheint, was eigentlich ein Dissens über die Tatsachen oder Ergebnis eines Denkfehlers ist. Es ist anzunehmen, daß ontologische Rationalität als die Bereitschaft, sich zumindest während des Gesprächs von bisher unbekannten Argumenten überzeugen zu lassen, viele vermeintliche Wertkonflikte vermeiden hilft. Zu vermitteln wären den Schülern also die Fähigkeit und die Bereitschaft, außer Streit zu stellen, was die Vernunft außer Streit stellen kann, und sich nicht frühzeitig auf Glaubensstandpunkte zurückzuziehen, wo die Vernunft als Schlichtungsinstrument noch greifen kann. Im Gegensatz dazu unterbindet eine primär auf den Aufbau von Glaubensüberzeugungen abstellende Werte-Erziehung mit einiger Wahrscheinlichkeit die Diskursbereitschaft schon zu einem Zeitpunkt, wo die Vernunft noch Aussicht auf Einigung bieten kann. In diesem Sinne ist kognitiv-informativer Unterricht in hohem Maße ethisch relevant.
2. Rationale Werteklä rung zeichnet sich vor allem durch Güterabwägung aus. Dieses Abwägen ist einem von der Vernunft separierten Glauben fremd, der seinem Wesen nach immer total ist, keine Nuancen kennt – zumal, wenn Werturteile auch noch „schnell“ und „sicher“ möglich sein sollen (so BREZINKA 1993, S. 13). „Wo es kein Argument gibt, da bleibt nichts übrig als völlige Annahme oder vollständige Ablehnung“, hat POPPER (1992 b, S. 280) festgestellt. Ein bißchen glauben kann man eben nicht. Dagegen begünstigt der Rationalismus immer auch Toleranz, weil er danach fragt, was „die Erreichung des gewollten Zweckes in Gestalt der voraussichtlich eintretenden Verletzung anderer Werte“, insbesondere der Werte anderer Menschen, kostet, weswegen WEBER die „Selbstbesinnung verantwortlich handelnder Menschen“ aus solchen Abwägungspflichten auch nicht entlassen wollte (1968, S. 150). Nicht nur, wie NIEMANN (1993, S. 90) herausstellt, „irrational“, sondern auch unmoralisch ist demnach „jede Metaphysik, die von vornherein die Suche nach Alternativen diskreditiert, sie als Glaubensschwäche oder kränkelnde Intellektualität diffamiert und die umgekehrt das Festhalten an gemeinsamen Überzeugungen als Charakterstärke, Linientreue, Solidarität oder Glaubenskraft auszeichnet.“
3. Neben der Erziehung zur ontologischen Rationalität besteht die unbedingte Verpflichtung, Wertefindungsprozesse durch die Beistellung möglichst umfassender Information zu unterstützen. Es genügt nicht, „gut“ sein zu wollen.⁴
- 4 Für DÖRNER (1992, S. 16) etwa ist „die Frage offen, ob ‚gute Absichten + Dummheit‘ oder ‚schlechte Absichten + Intelligenz‘ mehr Unheil in die Welt gebracht haben. Denn Leute mit guten Absichten haben gewöhnlich nur geringe Hemmungen, die Realisierung ihrer Ziele in Angriff zu nehmen. Auf diese Weise wird Unvermögen, welches sonst verborgen bliebe, gefährlich, und am Ende steht dann der erstaunt-verzweifelte Ausruf: ‚Das haben wir nicht gewollt!‘ Ist es nicht oft gerade das Bewußtsein der ‚guten Absichten‘, welches noch die fragwürdigsten Mittel heiligt? ... Es ist oft gesagt, aber selten gehört worden, daß der abstrakte Wunsch, allen Menschen das Paradies zu bereiten, der beste Weg zur Erzeugung einer konkreten Hölle ist. Das hängt mit den ‚guten Absichten‘, die auch ohne jede Kompetenz zum Handeln antreiben, eng zusammen. (Denn das Gute muß man natürlich durchsetzen, koste es, was es wolle!)“

Vielmehr setzt das gute Handeln – eine konsequentialistische Ethik unterstellt – zuallererst Informiertheit voraus. Jeder, der umfassend moralisch handeln möchte, muß sich fragen: „Wer ist von meinen Handlungen in welcher Weise betroffen, und wie sind diese Wirkungen gegeneinander aufzurechnen?“ Je höher die Zahl der von meinen Handlungen Betroffenen und je anonymere die Beziehungen zu diesen Betroffenen, desto unübersehbarer sind die Wirkungen meines Handelns, desto wahrscheinlicher wird es, daß ich das Böse schaffe, obwohl ich das Gute will. Diese Bedingungen treffen insbesondere auf moderne, funktional ausdifferenzierte Gesellschaften zu. Daraus leitet sich ab, daß die Vermittlung kognitiv-informativer Aussagen im Unterricht der Moralisierung der Subjekte nicht nur nicht entgegensteht, sondern im Gegenteil unabdingbare Voraussetzung jedes moralisch relevanten Unterrichts ist, so wie umgekehrt mit HEID (1991, S. 475, im übrigen in Übereinstimmung mit WEBER 1968, S. 498) „Wissenslimitierung und -segmentierung ... zu den besonders wirksamen Maßnahmen auch einer Willens- und Handlungsbeeinflussung“ zu rechnen sein werden.

4. WEBERS Gedankenführung macht außerdem klar, daß es möglich ist, Gründe für Wertsetzungen anzugeben, indem beispielsweise auf ihre Konsistenz mit einem gemeinsam akzeptierten Oberziel oder auf ihre Eignung zur Hintanhaltung unerwünschter Nebenwirkungen hingewiesen wird. Der Rationalismus verweist also auf die Möglichkeit und Notwendigkeit, Gründe für den Geltungsanspruch einer dem Schüler angetragenen Norm anzuführen.

Damit wird deutlich, daß und inwiefern es sich die Szientismuskritik zu leicht macht. Was der Forderung nach Werte-Erziehung zunächst Plausibilität verleiht, ist im Kern ein argumentativer Taschenspielertrick: Man verkürzt die Reichweite der Vernunft so weit, bis ihr mit gutem Grund vorgeworfen werden kann, sie vermöge zur Lösung der normativen Problematik nichts beizutragen, weswegen „Entscheidungen gegen den Szientismus und gegen den Rationalismus“ (BREZINKA 1994a, S. 650) und der Rekurs auf die Irrationalität subjektiver und mehr oder weniger kritikimmuner Wertsetzung zwingend geboten seien – jedenfalls dann, wenn Erziehung sich nicht des Anspruchs begeben wolle, dem Educanden auch moralische Leitlinien vorzugeben. Wer aus dem Wertfreiheitspostulat ableitet, Wissenschaft habe sich aus der Diskussion konfligierender Zwecke zurückzuziehen und ein an den Wissenschaften orientierter Unterricht könne nur technologische Aussagen und daher nur halbierte Rationalität anbieten, kommt tatsächlich nicht umhin, das entstehende Vakuum naturalistisch, dogmatisch oder dezisionistisch zu füllen, die „Idee der doppelten Wahrheit“ (vgl. ALBERT 1991, S. 124ff.) einzuführen. Wenn Werturteilsfreiheit vielfach als Synonym für eine Wissenschaftskonzeption gilt, die sich um die praktischen Folgen ihrer Erkenntnisse nicht kümmert, und von dieser Seite her auch die Programmatik des wissenschaftsorientierten Unterrichts der Kritik ausgesetzt worden ist, dann ist dies eher die Reaktion auf eine lange Geschichte beharrlicher Fehldeutungen des WEBERSchen Wertfreiheitspostulats in den Einzelwissenschaften, nicht aber Ergebnis einer umfassenden Analyse des Leistungspotentials und der Leistungsgrenzen des Rationalismus an sich. Die zeitgeistige und pädagogisch attraktive Rationalitätsschelte erwächst vielfach aus der Konfusion des Wertfreiheitsprinzips und der Idee der Ratio-

nalität mit der – aus kritisch-rationaler Sicht ja gerade problematischen – Praxis disziplinärer Fächerung.

WEBER hat dieser Instrumentierung seiner Position einen gewissen Vorschub geleistet, obwohl er das mit Sicherheit nicht wollte. Was nach der rationalen Argumentation nämlich bleibt, sind die letzten „Wertaxiome“ der Gesprächspartner, die ihrerseits nicht mehr einer rationalen Diskussion und Kritik zugänglich sind. Sie bleiben subjektiv und sind bei WEBER (1968, S. 152) echte Glaubensentscheidungen, zwischen denen man wählen muß, ohne dafür die Hilfe der Wissenschaften in Anspruch nehmen zu können, ja mehr noch: Der rationale Mensch würde erkennen, daß zwischen ihnen „unüberbrückbar tödlicher Kampf“ herrscht, bei dem es dem Sinn nach „keine Relativierungen und Kompromisse“ gibt (WEBER 1968, S. 507). Dieser Wertsubjektivismus als Kehrseite des WEBERSchen Rationalismus scheint es zu sein, der manchen Pädagogen angst macht und sie mit dem Fundamentalismus kokettieren läßt. Wenn Werte im letzten subjektiv sind, so wohl die Befürchtung, dann tauchen wir ein in eine Welt, in der alles gleich viel wert und damit gleich wertlos ist.

Gerade aus pädagogischer Perspektive aber läßt sich dem Wertsubjektivismus einiges abgewinnen:

1. Unterricht als Zwangsveranstaltung legt fest, wer spricht und wer zuhört, wer weiß und wer noch lernen muß, er ist immer Eingriff in die Autonomie des Schülers, so wie jede Erziehung das ist. Für WEBER ist dieser Eingriff dort begründbar, wo ein Kompetenzvorsprung des Lehrenden gegenüber dem Lernenden plausibel gemacht werden kann. Woran soll ein solcher Kompetenzvorsprung aber gemessen werden, wenn wir nicht wissen können, welche Werte die richtigen sind? Für persönliche Prophetie, hielt WEBER (1968, S. 491 ff.) fest, gibt es im Unterschied zur Fach- und Sachkompetenz keine Fachqualifikation. Es gibt demnach keinen ethischen Archimedischen Punkt, von dem her man den Individuen ihr Sollen vorgeben könnte. Für Letztwertungen verfügt die Erkenntnistheorie auch acht Jahrzehnte nach WEBER über kein Kriterium, nach dem „wahre“ von „falschen“ Wertungen unterschieden werden könnten. Der in der Philosophie mehrheitlich vertretene Wertsubjektivismus verträgt sich mit der Idee einer materialen Werte-Erziehung denkbar schlecht, käme doch jemand, der seine Werte für bloß subjektiv hält, kaum auf die Idee, sie anderen vermitteln zu wollen. Der Lehrer mag mehr wissen als der Schüler, er mag vernünftiger sein als dieser, niemals aber kann er im Besitz „richtigerer“ Werte sein. Wer als Lehrender meint, unter bloßer Berufung auf Autorität Werte vorgeben zu können, bedient sich im letzten eines erkenntnistheoretischen Offenbarungsmodells, wie ALBERT es beschrieben hat (1991, S. 18 ff. und 116 ff.): Er tritt auf als weltanschaulicher Experte mit Gehorsamsanspruch und Sanktionsgewalt. Schon WEBER (1968, S. 491 ff.) hatte sich daher mit Nachdruck gegen „Kathedervwertungen“ und „Professoren-Prophetie“ gewendet und dem moralisierenden Lehrer einen Platz „in den Gassen“ zugewiesen, nicht im Hörsaal. Dort nämlich sei wenigstens Kritik möglich. Im Hörsaal aber hätten, schreibt WEBER (1968, S. 602), die Studenten „zu schweigen und der Lehrer zu reden, und ich halte es für unverantwortlich, diesen Umstand, daß die Studenten um ihres Fortkommens willen das Kolleg eines Lehrers besuchen müssen, und daß dort niemand zugegen ist, der die-

- sem mit Kritik entgegentritt, auszunützen, um den Hörern nicht, wie es seine Aufgabe ist, mit seinen Kenntnissen und wissenschaftlichen Erfahrungen nützlich zu sein, sondern sie zu stempeln nach seiner persönlichen politischen Anschauung.“ Nicht als Führer, als Lehrer sind wir auf das Katheder gestellt, mahnte WEBER (ebd., S. 605).
2. Fremdbestimmung ist, darüber dürfte in der zeitgenössischen Pädagogik Konsens herstellbar sein, begründbar, insoweit sie darauf abzielt, sich selbst überflüssig zu machen, zur Freiheit und zur Selbstbestimmung zu führen. Wer nun die ihm Anvertrauten zu verantwortlichen Entscheidungen führen will, der muß sich davor hüten, ihnen diese Verantwortung durch Werte-Erziehung abnehmen zu wollen. KEUTH (1994, S. 300) verweist auf eine wesentliche Implikation des Wertsubjektivismus, die jenen Pädagogen entgegenzuhalten sein wird, die darin nichts anderes zu erkennen vermögen als Relativismus: „*Weil wir also nicht wissen können, was wir tun sollen, bleibt uns nur zu entscheiden, was wir tun wollen.*“ Erst wenn niemand uns verbindlich sagen kann, was richtig ist, rückt moralisches Verantwortungsbewußtsein als Eigenschaft frei entscheidender Individuen in den Blick, erst dann wird ein Begriff von moralischer Bildung überhaupt möglich, der an die Tradition des Aufklärungsgedankens anknüpft. Wer aber umgekehrt, mit HEID (1992, S. 133), „das Tun des Richtigen konkret inhaltlich zum Zweck pädagogischer Intervention macht, der legt den Adressaten pädagogischer Praxis auf das Muster eines jeweils als gut oder richtig geltenden Handelns fest. Damit instrumentalisiert er nicht nur Bildung, sondern auch Gebildete.“
 3. Der Wertsubjektivismus mündet in einen normativen Individualismus, wenn man seine politische Implikation zu Ende denkt. Wer Werte-Erziehung propagiert, unterstellt, im Besitz der richtigen Werte zu sein, und macht es sich zur Pflicht, die moralisch Unaufgeklärten aufzuklären. Demokratie aber fußt auf der Idee, daß das Wollen des einzelnen alleine als Quelle von Werten gilt. Es gibt in einem demokratischen Denkraum keinen Glauben an eine auserwählte Schar, die stellvertretend für andere weiß, was richtig ist, keinen Glauben an externe Autoritäten oder moralische Eliten, die mit dem Charisma der Unfehlbarkeit ausgestattet und im Besitz der Offenbarung sind. Man wird sich vor der Versuchung hüten müssen, Autonomie an Bedingungen, an die entsprechende „Reife“ etwa, zu knüpfen, Menschen in Freiheit nur dann zu entlassen, wenn sie aus freien Stücken „das Richtige“ wollen, denn wer grundsätzlich in Erwägung zieht, daß der autonome Mensch irren kann, der muß auch für sich selbst und seine gutgemeinten Wertevorgaben den Irrtum erwägen. Und auch der Impetus, unsere Schüler durch Wertevorgaben „glücklich“ machen zu wollen⁵, ist nur dann legitim, wenn diese sich unseren Bemühun-
- 5 Das scheint ein zentrales Anliegen BREZINKAS zu sein, der Werte-Erziehung vor allem auch als Lebenshilfe versteht. Vgl. etwa BREZINKA 1994b und insbesondere 1992, S. 46, wo aus der Notwendigkeit, „in der Spannung zwischen Wissen und Glauben eine *persönliche* Lösung zu finden“ (Hervorh.: G.N.), der Auftrag des Erziehers abgeleitet wird, den „Schutzbefohlenen“ bei dieser Suche zu helfen, um ihr Wohl zu fördern. Allerdings ist festzuhalten, daß BREZINKA dabei primär an die Erziehung in der Familie denkt und den Auftrag der öffentlichen Schulen, den Religionsunterricht ausgenommen, deutlich anders konturiert (vgl. z.B. ebd., S. 40, 178f., 231, und 1994b, S. 55).

gen auch entziehen können.⁶ Den Akzent auf das Wollen und damit auf das eigene Interesse zu legen ist einer moralisierenden Pädagogik wohl sehr fremd, aber: „Den Menschen immer wieder das Bewußtsein für ihre Interessen in Erinnerung zu rufen und sie zur Kritik herauszufordern“ mag mit KLIEMT (1992, S. 106) vielleicht wirklich der einzige Schutz sein, „den wir gegen die beiden größten Untugenden des Menschen, nämlich blindes Engagement und blinde Gläubigkeit, besitzen.“ Wer moralische Selbstbestimmung mit dem Hinweis außer Kraft setzen will, manche wüßten eben nicht, welche Werte die richtigen sind, wer etwa glaubt, man solle die Stimmen wägen und nicht zählen, der muß konsequent die Diktatur der moralischen Eliten fordern. Das kann man wollen, man kann es vielleicht auch mit Gründen wollen, aber man muß sich klar sein darüber, was man hier eigentlich will.

3. Der universale Kritizismus und sein pädagogischer Gehalt

Es ist die „eigenartige Kombination von Fundamentalismus und Pluralismus“ (ALBERT 1991, S. 90) bei WEBER, die – Ironie der Wissenschaftsgeschichte – den Werte-Erziehern letztlich doch wieder in die Hände spielt, scheint sie doch im letzten nur zwei pädagogische Alternativen anzubieten: Indoktrination oder Relativismus. Ein zweites kommt hinzu: WEBER hat im Grunde nur gezeigt, daß auf erfahrungswissenschaftlichem Wege keine letzten Wertentscheidungen getroffen werden können. Das schließt nicht aus, daß es alternative Erkenntniswege gibt, die zu Gewißheit in Wertefragen führen (WENDEL 1994, S. 337, Fn. 6). Was also spricht dagegen, nichtrational gewonnene Gewißheiten in Wertefragen zuzulassen und sie zur Grundlage einer eben gerade nicht die Vernunft ansprechenden Werte-Erziehung zu machen?

POPPER und ALBERT haben sich um eine komparative Beurteilung von Rationalismus und Irrationalismus mit dem bekannten Ergebnis bemüht, daß WEBERS Fundamentalismus überwunden werden muß, wenn der „unüberbrückbar tödliche Kampf“ vermieden werden soll. Die Leitidee des Kritischen Rationalismus besteht darin, daß es *keine* letzten Voraussetzungen per se gibt. Alle, auch praktische Problemlösungsversuche sind prinzipiell fallibel, der Kritizismus universales Prinzip, das nicht auf epistemologische Fragen beschränkt bleibt. Ein Paarlauf zwischen strenger wissenschaftlicher Disziplin und radikaler Werte-Erziehung – „so als ob die Annäherung an die Wahrheit oder die Eliminierung von Irrtümern, Fehlern und Mißverständnissen im einen Falle durch Kritik gefördert werden könne, während im anderen Falle kritisches Denken eher schädlich sein müsse oder jedenfalls nur von begrenztem Nutzen sein könne“ (ALBERT 1991, S. 124) – ist dann nicht mehr zu begründen. Die WEBER-Kritik ALBERTS macht deutlich, daß im Kritischen Rationalismus auch die bei WEBER nicht mehr diskursfähigen Letztstandpunkte noch Gegenstand der kritischen Prüfung sein können (vgl. z.B. ALBERT 1972, S. 41 ff., v. a. S. 67 ff., und 1991, S. 83 ff.). Denn die von WEBER ins Auge gefaßten Partner in der Wertediskussion erweisen sich einer sachlichen und logischen Kritik ihrer Standpunkte ja durch-

6 Nach POPPER (1992 b, S. 277) beruht der Wunsch, die Menschen glücklich zu machen, auf einem „völligen Mißverstehen unserer sittlichen Pflichten.“

aus als zugänglich, während eine Kritik der „letzten Voraussetzungen“ auf ihren Widerstand stößt. Das wirft die Frage auf, warum sie gerade die WEBBERSchen „letzten Wertaxiome“ als immun erklären und damit dogmatisieren sollten, obwohl ihnen diese Möglichkeit ja an jeder Stelle des eigenen Glaubenssystems offensteht. Es ist demnach „objektiv“ überhaupt nicht entscheidbar, auf welcher Ebene eines Glaubenssystems zwingend Dogmatisierung greifen muß; vielmehr ist es auf allen Ebenen der persönlichen Wertsetzung eine Frage des Willens, ja „eine Frage der Moral“ (ALBERT 1991, S. 88), ob man die eigene Position dem Gegenargument öffnet oder nicht. Aussagen *sind* keine letzten Voraussetzungen, sondern werden als solche durch Willensentscheid *deklariert*. Dogmatisierung, das ist das Credo des Kritischen Rationalismus in erkenntnistheoretischen *und* in moralphilosophischen Fragen, ist auf allen Ebenen *möglich*, aber auf keiner Ebene *zwingend*. „Auch in der Wertdiskussion hat die Rationalität also nur diejenigen Grenzen, die ihr von den Beteiligten selbst gesetzt werden“ (ebd., S. 89).

So kann ALBERT (ebd., S. 94f.) resümieren: „Es ist also möglich, die positivistische Resignation in moralphilosophischen Fragen zu überwinden, ohne in den existentialistischen Kult des Engagements zu verfallen, der die rationale Diskussion solcher Probleme durch irrationale Entscheidungen ersetzt. Der Kritizismus, der uns diese Möglichkeit verschafft, hat im übrigen selbst moralischen Gehalt. Wer ihn übernimmt, entscheidet sich damit nicht für ein abstraktes Prinzip ohne existentielle Bedeutung, sondern für eine Lebensweise.“

Damit ist zunächst gezeigt, daß Menschen sich auch dort, wo es um vermeintlich letzte Wertstandpunkte geht, noch vernünftig einigen können, wenn sie das *wollen*. Warum aber *sollen* sie das auch? Warum ist das Bekenntnis zum Kritizismus eine moralische Entscheidung, die zudem in sich vernünftig ist in dem Sinne, daß sich für dieses Bekenntnis Gründe angeben lassen?

Der unbedingte und totale Glaube ist so lange unproblematisch, als es keine Wertkonflikte gibt. Wer heute Werte-Erziehung fordert, muß sich allerdings klarmachen, daß wir in einer pluralistischen Gesellschaft leben, in der es kaum mehr allgemeinverbindliche und allgemein anerkannte Werte gibt, in der Bedürfnisse und Interessen, Geschmäcker, Welt- und Selbstverständnisse unterschiedlicher denn je sind und, wenn es der Pädagogik mit ihrem Anliegen der Selbstbestimmung ernst ist, auch sein sollen. Diese Wertevielfalt kann zu einem akzeptierten Nebeneinander von Weltanschauungen und persönlichen Lebensgestaltungen führen, zu einer friedlichen Ideenkonkurrenz, die ALBERT (ebd., S. 90) einmal als „Anarchie der Werte“ bezeichnet hat. Er meinte damit, daß Vielfalt die Aussicht auf gute Lösungen bieten kann. Sie kann aber auch zu Missionseifer und zu Fanatismus führen, zum Kampf gegen die Andersdenkenden und Andersgläubigen, der sich nicht nur mit dem Gewissen gut vereinbaren läßt, sondern der sogar zur moralischen Pflicht wird. Der Werte-Erzieher muß also eine Vorstellung dessen entwickeln, was geschieht, wenn konfligierende Werte aufeinandertreffen.

Werte-Erziehung nun ist in dem Maße erfolgreich, in dem die Übernahme von Werten unbedingt erfolgt, will sie doch gerade vor Relativismus und Nihilismus bewahren. Der unbedingte Glaube aber, und das ist die eigentliche Begründung dafür, jede Form des Dogmatismus abzulehnen, neigt immer zur Radikalisierung und im Konfliktfall zur Gewaltanwendung. So spricht HOLE (1995, S. 149) von

der „Destruktivität des Ideals unter dem Zwang zur Konsequenz“ und ortet die eigentliche Gefahr des Fanatismus „im Bereich der höchsten Werte, im Drang nach der Reinheit einer Lehre, nach der Verbindlichkeit ethischer Normen, nach der Verwirklichung von menscheitsbeglückenden Ideen.“ Während aus der WEBERSchen Position vor allem die Bedeutung von Brückenprinzipien⁷ und letztlich die Hinführung zu moralischer Selbstbestimmung ableitbar sind, betont der Kritische Rationalismus darüber hinaus die Notwendigkeit der Sozialverträglichkeit der Austragung von Wertkonflikten. Das erfordert die Bereitschaft, sich für Gegenargumente zu öffnen, die eigenen Auffassungen nicht zu dogmatisieren und sie offenzuhalten für Korrekturen auf Grund von Einsicht. Welche intellektuelle Haltung sichert, daß das Gespräch nicht abbricht, wenn Menschen uneins sind? Es ist die Einstellung, daß – wie POPPER (1992b, S. 263, i. Orig. kursiv) es formuliert hat – „ich mich irren kann, daß du recht haben kannst und daß wir zusammen vielleicht der Wahrheit auf die Spur kommen werden.“ Es ist die Einstellung, daß kein Fürwahrhalten, auch nicht moralisches Fürwahrhalten, und keine Instanz gegen Irrtum gefeit sind. So wie wir uns über die Tatsachen täuschen können und unsere Tatsachenüberzeugungen daher ständig der Kritik aussetzen müssen, so können wir uns auch in moralischen Fragen täuschen und müssen hier die Kritik und das Gegenargument suchen. Moralische Aussagen sind als prinzipiell kritisierbare Annahmen, als moralische Ideen zu verstehen, die gegebenenfalls in experimenteller Haltung auf ihre Auswirkungen hin zu prüfen sind und die man in Ansehung ihrer Konsequenzen bereit sein muß zu revidieren.

POPPER (1992b, S. 279) hat es noch schärfer formuliert: „Man tötet keinen Menschen, wenn man gewöhnt ist, zuerst seine Argumente anzuhören.“ So redlich die Absichten derer, die Werte-Erziehung propagieren, auch sein mögen, so sehr ist ins Bewußtsein zu rufen, daß die mittelalterliche Hexenverfolgung und die französische Revolution, die kommunistische Bewegung und der Nationalsozialismus⁸, der Terror von links und von rechts allesamt von Wertebewußtsein und Idealismus getragen waren und sind. Der letzte Richter in einer Auseinandersetzung, die von Glaubensgrundsätzen geprägt und in der die Vernunft suspendiert ist, ist immer die Gewalt. Für POPPER war das Bekenntnis zum Rationalismus, verstanden als Gegenpol zu einem gefühlsgetränkten, glaubensdurchsetzten Irrationalismus, deshalb eine moralische Entscheidung, der von Kritik abgeschirmte dogmatische Glaube galt ihm dagegen als Laster. Wer die Vernunft abschafft und auf das Gefühl setzt, spaltet die Menschen in Freund und Feind, „in die wenigen, die uns nahestehen, und die vielen, die uns fernestehen; in diejenigen, die die unübersetzbare Sprache unserer eigenen Gefühle und Leidenschaften sprechen, und in die übrigen, deren Sprache nicht die unsere ist.

7 Zur Funktion von Brückenprinzipien im Kritischen Rationalismus vgl. z.B. ALBERT (1991, S. 91 ff.).

8 Jemand, der es wohl wissen mußte, hat einmal gesagt: „Sie werden niemals Millionen Menschen finden, die für ein Buch ihr Leben lassen. Sie werden niemals Millionen von Menschen finden, die für ein Wirtschaftsprogramm ihr Leben lassen. Aber Millionen von Menschen werden einmal bereit sein, für ein Evangelium zu fallen“ (JOSEPH GOEBBELS: Erkenntnis und Propaganda. Rede vom 9. Januar 1928. In: Ders.: Signale der neuen Zeit. München 1937, S. 44 ff., zit. n. REUTH 1991, S. 113).

Und wenn das einmal geschehen ist, dann ist die politische Gleichberechtigung praktisch unmöglich geworden.“ (POPPER 1992 b, S. 276)⁹

Die Wertevielfalt in einer pluralistischen Gesellschaft ist also selbst ein sittlicher Wert, weil erstens, wie HOLE (1995, S. 163 f.) in einer psychologischen Analyse des Fanatismusproblems feststellt, der „gewollte und deklarierte Verzicht auf strikte Allgemeingültigkeit, Absolutheitsanspruch und rigoristische Konsequenz in Wahrheitsfragen und Lebensformen“ als „direkte Gegenstrategie gegen Fanatismus“ gelten kann und weil zweitens die „Abschirmung gegen Minderwertiges“ (BREZINKA 1994 a, S. 651) potentiell immer auch gegen die bessere Problemlösung abschirmt.

Mit WENDEL (1994) ist nun aber zurückzufragen, was mit der Entscheidung für den Kritischen Rationalismus gegenüber WEBER letztlich gewonnen wird. Welchen Sinn hat die kritische, vernünftige Prüfung von Wertefragen im Falle eines Dissenses? Sie hat, so ließe sich argumentieren, nur dann Sinn, wenn sich Wertkonzeptionen in bezug *auf etwas* rational miteinander vergleichen lassen – und zwar etwas, das prinzipiell nicht strittig ist. WENDEL gelangt daher zu der vernichtenden Schlußfolgerung, daß der Kritische Rationalismus über WEBER in einem entscheidenden Punkt nicht hinausgelangt. Möglich sei wohl die Beurteilung der inneren Kohärenz eines Wertstandpunktes und seiner Verträglichkeit mit alternativen Auffassungen, aber: „Es fehlt an einer Konzeption, die klärt, worin die *mögliche* Berechtigung wertender Ansinnen zu sehen ist und im Hinblick auf die man sie zurückweisen könnte. Ohne sie bleiben alternative Wertsysteme gleichermaßen akzeptabel, weil nämlich im Grunde beliebig“ (WENDEL 1994, S. 351). Noch schärfer gefaßt: Die Idee der Kritik ist in erkenntnistheoretischen Fragen sinnvoll, weil man auf der Grundlage eines metaphysischen Realismus den Grad der relativen Annäherung an die Wirklichkeit als Maßstab der Kritik heranziehen kann. Diese faktualistische Wahrheitskonzeption existiert in moralphilosophischen Fragen aber gerade nicht, so daß unklar wird, was unter Fehlbarkeit in Fragen der normativen Richtigkeit zu verstehen sein soll. Einigung in Wertefragen können auch ontologisch rationale Individuen genau dann nicht erzielen, wenn sie über keine gemeinsame Konzeption ethischer Richtigkeit verfügen. Das Problem, daß es neben den Kriterien der logischen Konsistenz und der empirischen Bewährung noch einen anderen Maßstab der Kritik geben muß, läßt sich auch nicht dadurch lösen, daß man den Kritischen Rationalismus als Problemlösekonzeption auffaßt und meint, den Maßstab liefere das Verschwinden des Problems selbst (so NIEMANN 1993, S. 15). Dann nämlich muß zumindest unstrittig sein, was als gemeinsames Problem anerkannt ist. Auch das setzt aber im letzten nichtrational gewonnene, zumindest implizite und jedenfalls gemeinsame ethische Richtigkeitsüberzeugungen voraus. Eine Beilegung von Dissensen wäre demnach nur zu erwarten, wenn in der Mehrzahl der Fälle

9 Zugegebenermaßen sind nicht alle wertebewußten Menschen mit Missionseifer bei der Sache, sehnen sich zwar nach Werten und Gefühlen, halten die eigenen auch für wahr und richtig, gestehen aber zu, daß man auch anderen „ihre Meinung“ lassen sollte, nach der Devise: „Ich habe meine Werte, und du hast deine.“ Wer aber, mit NIEMANN (1993, S. 75), damit zugleich „den Glauben daran vernichtet, daß man sich über Wahrheit und Werte argumentativ einigen kann, der bringt sich und die, die ihm glauben, ohne es zu wollen, auf einen Weg, der im Konfliktfall nicht anders als bei Gewaltanwendung, also Intoleranz, endet.“

eigentlich Denkfehler oder Irrtum über die Tatsachen zum Dissens geführt haben, es daneben aber gemeinsam akzeptierte regulative Ideen gibt.

Das ist nun gar nicht so unwahrscheinlich, wenn man gemeinsame Richtigkeitsüberzeugungen auf einer sehr hohen Abstraktionsstufe sucht und dabei etwa an Freiheit, Menschenwürde, Gleichberechtigung, Frieden oder an „die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse, die Erfüllung menschlicher Wünsche, die Vermeidung unnötigen menschlichen Leidens, die intrasubjektive und intersubjektive Harmonisierung menschlicher Bestrebungen“ (ALBERT 1972, S. 163) denkt. Daß der Kritische Rationalismus gemeinsame ethische Richtigkeitsüberzeugungen im konkreten nicht angibt, sondern letztlich einer sozialen Veranstaltung überantwortet, ist zwar richtig, aber gerade seine moralphilosophische Pointe. Was man, gerade auch als Lehrer den Schülern, zeigen kann, ist, daß Menschen in normativen Fragen auf Dogmatismus verzichten *können*, wenn sie das *wollen*, und man kann mit Gründen argumentieren, daß sie das auch *sollen*. Ob sie das tatsächlich tun, bleibt freilich ungewiß – nur ist diese Ungewißheit das Schicksal jeder Erziehung, die nicht in totaler Außensteuerung aufgeht.

Deutlich wird nun aber auch, daß sich kritische Rationalität, will sie praktisch wirksam werden, einer Ethik rückverpflichtet wissen muß. Der Kritische Rationalismus führt uns dann nicht in den Relativismus, wenn wir das, was pluralisierbar ist, was der Entscheidung des einzelnen überantwortet werden kann, von dem trennen, was nicht pluralisierbar ist: der Verpflichtung nämlich zur sozialverträglichen Einigung im Falle von Wertkonflikten. Hinter dem Kritischen Rationalismus muß demnach eine deontologische Ethik stehen, weil andernfalls nicht mehr argumentierbar ist, warum Menschen sich überhaupt gemeinsam um Problemlösungen bemühen sollten. Eine solche Ethik aber ist nicht wertrealistisch in dem Sinne, daß sie als objektiv richtig oder beweisbar gilt. Sie ist eher eine moralische Hypothese, die nach dem Prinzip der komparativen Beurteilung ausgewählt wird: Mit ihr verbinden sich, so die Annahme, die besseren Konsequenzen, namentlich sozialer Frieden in einer Welt prinzipiell gleichberechtigter Menschen. Zu vermitteln wären demnach keine inhaltlich festgeschriebenen Werte, sondern Metawerte, die regulieren, wie die Subjekte selbst zu Kriterien normativer Richtigkeit gelangen und ihre Problemlösungsversuche evaluieren können. Gebildet ist nach kritisch-rationalem Verständnis dann nicht, wer sich für die „richtigen“ Werte entscheidet, sondern wer in rationaler Haltung sich gemeinsam mit anderen auf das Bestimmen von Werten einlassen kann. Als für den Kritischen Rationalismus bedeutsame Werte listet NIEMANN (1993, S. 143f.) beispielsweise auf¹⁰: das Bemühen um die richtige Darstellung der Wirklichkeit, die Suche nach Wahrheit; eine Einstellung, die sich von Leidenschaften und Gefühlen frei macht und sich zu Erfahrung und klarem Denken bekennt; eine positive Einstellung zu den Wissenschaften; eine Haltung, die Kritik sucht; die intellektuelle Bescheidenheit im Bewußtsein der eigenen Fehlbarkeit; die Einstellung, mit unvermeidbaren Fehlern zu rechnen; die Verpflichtung, Meinungen und Theorien von einer von uns unabhängigen Wirklichkeit korrigieren zu las-

10 Diese Auflistung mag, wie SPINNER (1994, S. 401, Fn. 64) beklagt, unvollständig, vage und unsystematisch sein, sie ist aber meines Wissens einer der bislang konkretesten Versuche, die Wertbasis des Kritischen Rationalismus explizit auszuweisen.

sen; Toleranz, die Konflikte durch Argumentation zu lösen bereit ist; das Denken in Alternativen und schließlich: die Entschlossenheit, nach umfassenden, alle Betroffenen berücksichtigenden Problemlösungen zu suchen. Ein wertrelativistisches oder gar nihilistisches Programm, das Erziehung überhaupt aufhebt, kann man darin wohl kaum erkennen, im Gegenteil, die Vermittlung solcher Haltungen steht im Dienste des vielleicht vornehmsten pädagogischen Ziels überhaupt: der Aufrechterhaltung der Bereitschaft zu lernen in der Überzeugung, daß Erkenntnis immer nur eine sehr vorläufige Errungenschaft sein kann. Die Vermittlung solcher Dispositionen stellt hohe Anforderungen an die Struktur der Argumentations- und Interaktionsprozesse im Unterricht und an die Figur des Lehrers, der selbst Modell für Toleranz und intellektuelle Redlichkeit wird sein müssen. Nach POPPER (1992b, S. 265) kann man seine Mitmenschen, und er wird wohl Schüler dazu gerechnet haben, an Vernünftigkeit „niemals so sehr übertreffen, daß ein Anspruch auf Autorität gerechtfertigt wäre. Das Autoritätsprinzip und der Rationalismus in unserem Sinn sind unvereinbar“, gilt doch Kritik als die „Grundlage der Vernünftigkeit“.

Rationalität, die auf diesem Boden gedeiht, ist ersichtlich mehr als „situationsbezogene, egoistische Klugheit“ (NIEMANN 1993, S. 26). Sie äußert sich in der Bereitschaft, die zunächst autonom gesetzten Zwecke jederzeit aufgrund besserer Einsicht etwa in die Nebenfolgen der zu ihrer Realisierung erforderlichen Mittel und damit in ihr Verhältnis zu konkurrierenden Zielen oder in ihre Relation zu Oberzielen zu revidieren. Sie ist alles andere als halbierte Vernunft. Ein so verstandener wertfreier Unterricht begibt sich nicht der Idee Erziehung. Im Gegenteil: Seinen Fluchtpunkt bildet eine Persönlichkeit, die sich gegenüber Dogmen, Autoritäten und bloß gesetzten Werturteilen zu emanzipieren vermag, die Wissen und Vernunft auch auf die eigenen Werthaltungen anzuwenden vermag, schließlich: die zu erkennen in der Lage ist, daß menschliches Zusammenleben immer auch den partiellen Verzicht auf die Realisierung individueller Ziele erfordert.¹¹ Für die „Prämiierung des schlichten Glaubens“ (ALBERT 1971, S. 72) in einem Unterricht, der sich der „Zwei-Sphären-Theorie“ (ebd., S. 25) bedient (hie technisch verkürzter fachwissenschaftlicher Unterricht, da unkontrolliertes Moralisieren jenseits jeder rational-wissenschaftlichen Haltung, und beides womöglich in der gleichen Lehreinheit), bietet ein solches Konzept keinen Platz. Im Gegenteil: „Wer“, mit HEID (1991, S. 479), „die denkbare Weigerung eines Menschen kritisieren oder überwinden will, für die Konsequenzen eigenen Tuns und Unterlassens einzustehen, wer gewährleisten will, daß aus der Einsicht in die Begrenztheit menschlichen Wissens die ‚richtigen‘ Konsequenzen gezogen werden, wer erreichen will, daß Menschen tun, was sie wollen und wollen, wofür sie gute und verallgemeinerbare Gründe haben, der kann sich Moralpredigten ersparen“ und sollte sich statt dessen „daran beteiligen, die (kognitiven) Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß Heranwachsende befähigt werden, selbst zu bestimmen, aus

11 Es ist eine beliebte Argumentationsfigur, den Individualismus mit Egoismus gleichzusetzen und gegen den Altruismus auszuspielen. Der normative Individualismus des Kritischen Rationalismus aber versteht sich als Gegenpol nicht zum Egoismus, sondern zum Kollektivismus, der, wie im übrigen Appelle mancher Werte-Erzieher an das sogenannte gesunde Nationalbewußtsein zeigen, Gruppenegoismen nicht ausschließt (vgl. dazu POPPER 1992a, S. 120 ff., 337).

welchen Gründen welche Zwecke, Inhalte, Verfahren und Effekte menschlichen Handelns allgemeine Anerkennung und praktisches Engagement verdienen.“

4. Zweifel am Programm des Zweifels

Es ist nicht schwer, gegen das antirationalistische Argumentationsmuster zunächst einmal nachzuweisen, daß auch der Rationalismus und hier insbesondere der Kritische Rationalismus eine durchaus tragfähige Basis für die Vermittlung prozessualer Werte darstellt, die gerade deshalb auf die Vorabbestimmung des Ergebnisses gemeinsamer Wertefindungsprozesse verzichten kann. Sind damit aber alle Zweifel an der pädagogischen Fruchtbarkeit der Idee der kritischen Rationalität ausgeräumt?

1. Zunächst wird Unterricht nach kritisch-rationalem Verständnis vor allem informieren müssen. Damit ist nicht nur die wissenschaftstheoretische Frage nach dem aktuellen Entwicklungsstand der Fachwissenschaften und der Angemessenheit kausaler Weltdeutung überhaupt aufgeworfen, sondern vor allem die viel weiter reichende erkenntnistheoretische Frage danach, ob man an eine subjektunabhängige und geordnete Wirklichkeit überhaupt glaubt. Konstruktivistinnen, die einen korrespondenztheoretischen Wahrheitsbegriff auch für Sachaussagen ablehnen, werden diese Frage anders beantworten als Realisten. Nur wäre damit Didaktik prinzipiell in Frage gestellt. Jeder Versuch, die Korrespondenztheorie der Wahrheit durch eine Konsentstheorie zu ersetzen, rüttelt an den Fundamenten einer Disziplin, die ihre Existenzberechtigung wesentlich von der Vorstellung ableitet, ein Mensch könne objektiv (d. h. hier: gemessen an einem Kriterium außerhalb der Diskursgemeinschaft) mehr oder Richtigeres wissen als ein anderer und daher diesem gegenüber Lehre betreiben. Die Idee eines zur Lehre berechtigenden Kompetenzvorsprungs ist dort, wo alles nur Konstruktion ist, nicht einmal mehr für Tatsachenaussagen zu halten. Im übrigen wäre die Herbeiführung eines Konsenses in Diskurs-situationen angesichts eines beidseitig fehlenden faktualistischen Wahrheitsbegriffes „ein Wunder oder das Ergebnis blinden Zufalls“ (WENDEL 1994, S. 343).
2. Wie jeder Argumentationsprozeß braucht auch eine kritisch-rationale Pro- und Contra-Argumentation Zeit. Wird daher in der Praxis nicht jeder Dissens durch De-zision entschieden werden müssen? Diese Rückfrage ist wenig beunruhigend, weil die Pointe des Kritischen Rationalismus ja gerade darin besteht, daß ein aus welchen Gründen auch immer abgebrochener Diskussionsprozeß jederzeit wieder neu aufgenommen werden kann, muß und von kritisch-rational erzogenen Menschen auch wird. Gerade der Kritische Rationalismus ist nicht auf das Konzept eines „idealen“ Diskurses angewiesen, weil das Ziel ja nicht darin besteht, Normen letztzubegründen. Wer sich in undogmatischer Haltung darauf einlassen kann, mit einer vorläufig „begründeten“ Norm zu experimentieren, wird auch den bloß faktischen Diskurs jeder dogmatischen Verordnung des Richtigen vorziehen. Wesentlich ist nicht, daß der Rechtfertigungsprozeß irgendwo per Konvention abgebrochen werden muß,

sondern daß er an jeder Stelle und immer wieder neu aufgenommen werden kann, insbesondere dort, wo Diskursergebnisse institutionell eingefroren werden, um vom Zwang der permanenten Neuaushandlung von Werten zu entlasten. Auch der Rationalismus kann natürlich nicht garantieren, daß Diskurse zum Kompromiß oder gar zum Konsens führen. Das könnte im letzten nur eine flächendeckende normative Gleichschaltung junger Menschen, die unter Preisgabe des Autonomie-, ja des Bildungsideals kein anderes Ziel mehr kennt als normative Sozialintegration. Wo diese Gleichschaltung aber nicht total ist, da ist der Rationalismus dem Normativismus wohl vorzuziehen, bietet letzterer doch, weil er die kritische Prüfung durch den unerschütterlichen Glauben ersetzt, überhaupt kein Terrain, auf dem Menschen sich näherkommen könnten, wenn sie nicht a priori des gleichen Glaubens sind.

3. In aller Regel gilt es zu sichern, daß der je einzelne unter Inkaufnahme persönlicher Nachteile und gewisser Freiheitseinbußen bereit ist, moralische Leistungen – in einem freilich zunächst zu bestimmenden – gemeinsamen Interesse zu erbringen. Was im Anschluß an einen kritisch-rationalen Argumentationsprozeß bleibt, ist daher sicherlich ein Implementationsproblem. Vom Konzept der Entscheidungsfindung unter dem RAWLSSchen Schleier der Ungewißheit einmal abgesehen, ist es dann vermutlich nicht die Formel „Kritizismus, Rationalität und sonst nichts“, die hier weiterhilft. Hinzutreten muß die Bereitschaft, nach Problemlösungen zu suchen, die allen Beteiligten gerecht werden, einschließlich der Bereitschaft, sich einer aus Vernunftgründen akzeptierten Beschneidung persönlicher Freiheiten dann auch tatsächlich zu fügen. In der Tat: „Diese moralische Entscheidung, Probleme unparteiisch im Sinne eines Kompromisses für alle Betroffenen zu lösen, zu der sich der Rationalist aufrufen muß, wird ihm durch keine ableitende und keine konsequentialistische Begründung abgenommen“ (NIEMANN 1993, S. 21). Damit ist ein Lernziel angesprochen, das sich nur schwerlich der kognitiven Dimension wird zuordnen lassen: Moral als die Bereitschaft, das Eigeninteresse dort hintanzuhalten, wo es zu unvernünftigen Ergebnissen führt.¹² Richtig ist sicherlich, daß der Kritische Rationalismus dieses Implementationsproblem nicht löst und so einfach auch nicht lösen kann, wenn POPPER (1992b, S. 275) mit seiner Behauptung recht hat, daß wir nicht in abstracto, sondern nur jene Menschen lieben können, die wir kennen. Daß sich hier im übrigen Probleme ergeben, die auf dem Wege der Erkenntnis überhaupt nicht mehr zu lösen sind, weil jedes Gemeinwohlkonzept in einer Welt nicht gleichgerichteter Interessen per se ideologisch ist, weil es eine „kommunistische Fiktion“ (vgl. MYRDAL 1963; ALBERT 1967) unterschiebt, sei an dieser Stelle nur angedeu-

12 Selbst Religiosität kann hier zu einer Lösungskonzeption für das „Zusicherungsproblem“ werden, insofern sie die Überzeugung stärken kann, daß Moralität und Glück wenn auch nicht in dieser Welt, so doch langfristig – unter Mitberechnung der Vergeltung im Jenseits nämlich – konvergieren (vgl. dazu die Konzeption bei KOSŁOWSKI 1988). Das hier angesprochene Problem ebenso wie seine Lösungsvarianten lassen sich im übrigen mit Hilfe des spieltheoretischen Modells des Gefangenen-Dilemmas durchaus kritisch-rational diskutieren. Es ließe sich sogar argumentieren, daß der kritisch-rationale Mensch über die Vernunft zur Kooperationsstrategie und also zur Moral findet, wenn er einsieht, daß Defektion langfristig allen schadet. Spätestens dann, wenn künftige Generationen betroffen sind, muß allerdings jeder Appell an die bloße Vernunft versagen, weil Beteiligte und Betroffene auseinanderfallen.

tet.¹³ Was aber andererseits zur Lösung des Implementationsproblems vor allem vonnöten ist, sind realistische Verhaltensannahmen in Verbindung mit Wissen über die Wirkungsweise verschiedener Institutionen zur sozialen Steuerung einer Gesellschaft. Und wie anders als kritisch-rational könnte über deren Einrichtung, vor allem aber über ihre Korrektur befunden werden?¹⁴

Wer also das Subjekt als letzte Quelle von Wertentscheidungen voraussetzt, wer von einer prinzipiellen Gleichberechtigung aller Menschen ausgeht, gleichzeitig aber nicht Gleichheit, sondern Verschiedenheit der Interessen und Geschmäcker annimmt, so daß die Wertentscheidungen also konfliktieren können, wer für diesen Fall sozialverträgliche Konflikteinigung der Gewalt vorzieht, wer ferner die Überzeugung vertritt, daß Wirklichkeit geordnet ist und daher die Wirkungen von Handlungen bis zu einem gewissen Grade vorhersehbar sind, wer prinzipielle Irrtumsanfälligkeit unterstellt und daher für sozialen und politischen Pluralismus optiert, der müßte dem Kritischen Rationalismus erziehungsphilosophisch und -praktisch einiges abgewinnen können. Er wird so umfassend wie möglich über Wirklichkeit informieren, zur Bereitschaft erziehen, klar zu denken, für die eigenen Auffassungen den Irrtum zu erwägen und sie daher korrekturoffen zu halten, schließlich zur Bereitschaft, nach alle Betroffenen berücksichtigenden Problemlösungen zu suchen. Er wird sich schließlich auch davor hüten, seine darüber hinausgehenden inhaltlichen Wertüberzeugungen zu vermitteln, jedenfalls – und das führt zu einer entscheidenden weiteren Rückfrage – sofern er sicher ist, daß der Mensch das erträgt.

4. Auch die positive Einstellung zum Kritizismus darf nicht bloß Bekenntnis, sondern muß Ergebnis einer vorläufigen Erkenntnis sein, die auf einen Alternativenvergleich zurückgeht. Stellt man – und das ist natürlich die vornehmste Fragerichtung des Pädagogen – einen solchen Vergleich hinsichtlich der Auswirkungen des Kritizismus auf die Subjekte an (vgl. dazu die in dieser Perspektive sehr ernst zu nehmende Zusammenstellung bei BREZINKA 1992, S. 63 ff.), dann erheben sich hier vielleicht die wirklich kritischen Rückfragen an den Kritischen Rationalismus aus pädagogischer Sicht. Um jeder materialen Ethik den Boden zu entziehen, bedürfte es des Nachweises, daß die Subjekte in Welten der Beliebigkeit handlungsfähig, ja überhaupt psychisch stabil bleiben. Wenn wir unseren Informationshorizont erweitern und damit unsere Urteile und Entscheidungen in zunehmend weiter ausgreifenden Bezügen reflektieren, dann tun wir das letztlich im Vertrauen, unsere Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu erhöhen, nicht sie zu verlieren. Wenn zu befürchten ist, daß der Mensch eine erzieherische Umwelt, die ihn letztlich konsequent auf sich selbst zurückwirft, nicht erträgt, dann muß Erziehung nicht nur Aufklärung, sondern auch Komplexitätsreduktion, Identitätsstiftung und Orientie-

13 Für die Problemlösungskonzeption Markt und ihre Bedeutung für die Behandlung wirtschaftsethischer Fragestellungen im Unterricht vgl. NEUWEG (1995).

14 Über weite Strecken sind es demnach deskriptive, nicht normative Fragen, die zur Lösung des Implementationsproblems zu beantworten sind. „Die Bedeutung empirischer Theorien menschlichen Verhaltens und der durchschnittlichen Wirkungsweise menschlicher Institutionen unter plausiblen Verhaltensannahmen kann überhaupt nicht überbetont werden“ (KLIEMT 1992, S. 102).

rung leisten. Das könnte die Quadratur des Kreises sein, denn Aufklärung, die ihren Namen verdient, ist immer total. Nichts, sozusagen, ist vor ihr sicher (außer – vielleicht – sie selbst).

In der Nacht-Szene im GOETHE-Faust zeigt sich der Gelehrte in seiner Suche nach Sinn enttäuscht und erwägt den Selbstmord – nicht trotz, sondern gerade wegen seines Wissens. Es ist der sentimentale Anflug beim Klang der Osterglocken, der ihn errettet: Sie erwecken in ihm die Erinnerung an Jugend und Lebensfreude. Kühn wohl, wer in einer solchen Situation die Osterglocken durch Brückenprinzipien ersetzt sehen will. In diesem Sinn (für jenes private Ringen um Sinn also, das so intim ist, daß pädagogische Einmischung sich vielleicht von vornherein verbietet) hat BREZINKA (1994 a, S. 651) vielleicht recht, wenn er auf die Notwendigkeit hinweist, sich anthropologischen Befunden nicht zu verschließen, und darauf, daß „es der Natur des Menschen angemessener ist, die Spannung zwischen sinnsicherndem Glauben und dem Streben nach Erkenntniswahrheit auszuhalten“. Er hätte dann recht gegen POPPER (1992 a, S. 238), der festhielt: „Für die, welche vom Baume der Erkenntnis gekostet haben, ist das Paradies verloren.“

Müßte man die Botschaft des Kritischen Rationalismus in einem Satze fassen, es wäre vielleicht dieser: Ein sicheres Fundament gibt es nicht. Das ist fürwahr eine Nachricht, für deren Auswirkungen der Überbringer Verantwortung trägt. Ob Menschen eine Welt ertragen können, die kognitive Dissonanz nicht ausräumt, sondern immer wieder aufs neue erzeugt und die ihnen abverlangt, mühsam errungene Gewißheit als bloß vorläufig anzuerkennen, ist letztlich eine empirische und wohl auch nur für den je konkreten Einzelmenschen beantwortbare Frage. Es mag sich ergeben, daß sich ein erkenntnistheoretisch und sozialphilosophisch schlüssiges Programm wegen seiner psychologischen Nebenwirkungen als problematisch herausstellt. So mag es denn sein, daß die empirisch-psychologische komparative Beurteilung von Vernunft und Gefühl, Wissen und Glauben letztlich gegen den Kritischen Rationalismus ausgeht, weil die „rationale Einheit der Menschheit“ (POPPER 1992b, S. 264) den Subjekten ein zu schwacher Trost ist. BREZINKA hat die Frage vielleicht völlig richtig formuliert: „Man muß abschätzen, ob die pragmatische Auffassung (nach der es nicht um die Wahrheitsfähigkeit oder Wahrheit von Glaubensüberzeugungen geht, sondern um ihren Nutzen für Lebenstüchtigkeit und Sozialintegration; G.N.) samt ihren pädagogischen Konsequenzen mit dem Wohl der Educanden und mit dem Gemeinwohl besser oder schlechter vereinbar ist als ihr Gegenspieler: der Rationalismus in der modernen Erscheinungsform des Szientismus“ (1992, S. 92). Sollte diese Abwägung gegen den Rationalismus ausgehen, würde sich erweisen, ob die Kritischen Rationalisten ihr Programm auch auf sich selbst anwenden. Auch bei der Entscheidung für den Rationalismus nämlich impliziert Sollen Können. Kritisch-rationale Erziehung als Feldexperiment wäre dazu zunächst einmal durchzuführen – und ihm vorgelagert erstens die Kenntnisaufnahme, daß der Kritische Rationalismus mehr ist als ein erkenntnistheoretisches Konzept, und zweitens der Versuch, seinen impliziten pädagogischen Gehalt erziehungsphilosophisch und -wissenschaftlich fruchtbar zu machen.

Sicherlich, die Frage drängt: Was bedeutet der logische Fluch des infiniten Regresses auf immer umfassendere Ziel- und Zweckbezüge psychologisch?

Was im letzten ist es, was uns hilft, wieder Gewißheit zu erlangen? Danach zu suchen, ist mit WITTGENSTEIN (1989, S. 19) „Zeugnis eines Drangs im menschlichen Bewußtsein, das ich für meinen Teil nicht anders als hochachten kann und um keinen Preis lächerlich machen würde.“ Andererseits: Wer verspürt schon den Drang zur Suche in einer Welt der Werte-Erzieher, die uns ihre je persönlichen Gewißheiten als Fundstücke feilbieten?

Literatur

- ALBERT, H.: Marktsoziologie und Entscheidungslogik. Ökonomische Probleme in soziologischer Perspektive. Neuwied/Berlin 1967.
- ALBERT, H.: Plädoyer für kritischen Rationalismus. München 1971.
- ALBERT, H.: Konstruktion und Kritik. Aufsätze zur Philosophie des kritischen Rationalismus. Hamburg 1972.
- ALBERT, H.: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen ⁵1991.
- BREZINKA, W.: Glaube, Moral und Erziehung. München/Basel 1992.
- BREZINKA, W.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik. München/Basel ³1993.
- BREZINKA, W.: Rückblick auf 50 Jahre erlebte Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 48 (1994), S. 639–654 (a).
- BREZINKA, W.: „Werte-Erziehung“ in einer wertunsicheren Gesellschaft. In: Pädagogische Rundschau 48 (1994), S. 47–60 (b).
- DÖRNER, D.: Die Logik des Mißlingens. Reinbek 1992.
- HABERMAS, J.: Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 16 (1964), S. 636–659.
- HEID, H.: Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. In: Neue Sammlung 31 (1991), S. 459–481.
- HEID, H.: Ökologie als Bildungsfrage? In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 113–138.
- HOLE, G.: Fanatismus. Der Drang zum Extrem und seine psychologischen Wurzeln. Freiburg/Basel/Wien 1995.
- KEUTH, H.: Ist eine rationale Ethik möglich? In: Logos. Zeitschrift für systematische Philosophie. Neue Folge 1 (1994), S. 288–305.
- KLIEMT, H.: Normbegründung und Normbefolgung in Ethik und Ökonomik. In: Unternehmensethik. Konzepte – Grenzen – Perspektiven. Hrsg. v. H. ALBACH. Wiesbaden 1992, S. 93–107.
- KOSLOWSKI, P.: Prinzipien der Ethischen Ökonomie. Tübingen 1988.
- MYRDAL, G.: Das politische Element in der nationalökonomischen Doktrinbildung. Hannover 1963.
- NEUWEG, G. H.: Zur Grundlegung ethischer Bezüge in der Didaktik der Wirtschaftslehre. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 91 (1995), S. 337–351.
- NIEMANN, H.-J.: Die Strategie der Vernunft. Rationalität in Erkenntnis, Moral und Metaphysik. Braunschweig/Wiesbaden 1993.
- POPPER, K. R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Band I: Der Zauber Platons. Tübingen ⁷1992 (a).
- POPPER, K. R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. BAND II. Falsche Propheten: Hegel, Marx und die Folgen. Tübingen ⁷1992 (b).
- RAWLS, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a. M. ⁵1990.
- REUTH, R. G.: Goebbels. München/Zürich ²1991.
- SPINNER, F.: Popper als Erzieher? Fortschritte und Fehlentwicklungen des Kritischen Rationalismus. Von der Wissenschaftstheorie zur Politik und Pädagogik. In: Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Hrsg. v. G. POLLACK und H. HEID. Weinheim 1994, S. 355–406.
- WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre von MAX WEBER. Hrsg. v. J. WINCKELMANN. Tübingen ³1968.
- WENDEL, H. J.: Selbstbestimmung und Ethik. In: Logos. Zeitschrift für systematische Philosophie. Neue Folge 1 (1994), S. 334–360.
- WITTGENSTEIN, L.: Vortrag über Ethik. In: Vortrag über Ethik und andere kleine Schriften. Hrsg. v. J. SCHULTE. Frankfurt a. M. 1989.

Abstract

The demand for "value-education" is generally accompanied by a more or less pronounced rational scepticism. These doubts are principally directed against Critical Rationalism. By drawing on WEBER, ALBERT, and POPPER, the author shows that this view can only be maintained if Critical Rationalism is reduced to an epistemological program, if the demand for value-free analysis is misinterpreted, and if Critical Rationalism's philosophy of critique and its social philosophy are not taken into account. Critical Rationalism cannot and does not intend to provide a basis for concrete value education, however, it wants to lay the foundation for the mediation of attitudes and opinions on the basis of which people can decide for themselves which values they want to commit themselves to. However, whether this mainly epistemologically and sociophilosophically grounded program is psychologically supportable has to be left open.

Anschrift des Autors

Dr. Georg Hans Neuweg, Abteilung für Berufs- und Wirtschaftspädagogik,
Altenberger Straße 69, A-4040 Linz/Auhof.